



GRADO EN PSICOLOGÍA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO 2016/2017

CONVOCATORIA JUNIO

MODALIDAD: Investigación

TITULO: Autoeficacia académica: Relación con variables psicoeducativas en estudiantes de E.S.O

AUTOR: José María López Alted

TUTOR: Cándido J. Inglés

Elche, 31 de mayo de 2017

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
2.1 Evaluación autoeficacia percibida.	4
2.2 Relación con otras variables.	7
3. OBJETIVO	13
4. HIPÓTESIS	13
5. MÉTODO	14
5.1. Muestra	14
5.2. Instrumentos	14
5.3. Procedimiento	16
6. RESULTADOS	17
7. DISCUSIÓN	21
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25



1. RESUMEN

La autoeficacia percibida es un factor protector de la salud (Sanz y Villamarín, 2001, Bandura, 1997) que hace aumentar la motivación y el rendimiento académico (Bandura, 1993; Bong, 2001; Schunk y Pajares, 1989; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992), disminuir las alteraciones emocionales (Villamarín, 1990) y aumentar las conductas saludables en el cuidado físico y la evitación de conductas perjudiciales para la salud (Villamarín, 1990; Marlatt, 1993).

La autoeficacia es tradicionalmente entendida como referida a un dominio o una tarea específica. Sin embargo, algunos investigadores también han conceptualizado un sentido general de autoeficacia que se refiere a un sentido amplio y estable de competencia personal sobre cuán efectiva puede ser la persona al afrontar una variedad de situaciones estresantes (Schwarzer y Jerusalem, 1996 en Luszczynska, Gibbons, Piko & Tekosel, 2004; Choi, 2004; Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005).

Desde que Bandura (1977) definió esta variable como reguladora del comportamiento humano, y la enmarcó dentro de la Teoría del Aprendizaje Social (1986), se han llevado a cabo numerosas investigaciones en diferentes campos de la psicología aplicada, sobre todo en el ámbito de la salud (DiClemente 1981; Devins y Edwards, 1988; Villamarín, 1990; Limonero, Prieto y Villamarín, 1991; Juárez 2000; Sanz y Villamarín, 2001), ya que se ha demostrado que una alta autoeficacia para afrontar situaciones estresantes actúa como mecanismo psicológico protector de la enfermedad (Bandura, 1977; Sanz y Villamarín, 2001) y en la práctica educativa (Pajares, 1996, Schunk, 1989, 1991, 1996; Zimmerman, 1992, 1995, Bandura, 1997; Ashton, 1982, 1984, 1985, 1986; Bong, 1996), centrándose en tres áreas principales: autoeficacia y elección de carrera, autoeficacia del profesor y práctica docente y autoeficacia del estudiante y rendimiento académico. Esta investigación se centra en el estudio de la autoeficacia académica percibida y su relación con otras variables académicas, motivacionales y de salud.

La investigación empírica ha evidenciado que la autoeficacia académica predice los niveles de rendimiento en la escuela, de manera que los estudiantes con elevada autoeficacia suelen obtener altas calificaciones académicas (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Cassidy, 2012; Elias & MacDonald, 2008; Gore, 2006; McLaughlin, Moutray, & Muldoon, 2008; Lee, Lee, & Bong, 2014; Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005). Así, este trabajo pretende ofrecer una visión más precisa de la autoeficacia en el contexto académico de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

Concretamente, el objetivo de este estudio consistió en analizar las diferencias de género y curso académico y la relación de la autoeficacia académica percibida y su relación con otras variables psicoeducativas como son las metas académicas, la depresión y variables de género y edad, utilizando para ello una muestra de 100 estudiantes de E.S.O., con un rango de edad de 12 a 16 años.

2. INTRODUCCIÓN

La autoeficacia, según Bandura (1977), hace referencia a las capacidades que un individuo percibe que tiene para aprender o llevar a cabo determinadas tareas. Estos juicios que se realizan sobre las propias capacidades se forman a partir del rendimiento existente, el aprendizaje vicario, la información persuasiva proporcionada por otros significativos y los factores fisiológicos derivados de la interpretación de la situación (Schunk y Meece, 2006).

El desarrollo de la autoeficacia comienza en la infancia, momento en el que la influencia de los padres es decisiva. Si los padres ayudan al niño a interactuar de manera efectiva con las demandas del entorno, la autoeficacia se verá positivamente afectada (Bandura, 1997; Meece, 1997). Esta influencia parental va desapareciendo, dejando paso con el tiempo a la influencia ejercida por el grupo de iguales en el contexto escolar. Si el niño observa como otros sujetos, a los que considera “sus iguales”, realizan con éxito una tarea, aumentará su autoeficacia percibida e intentará realizar esa misma tarea, siempre que crea que tiene las destrezas necesarias (Schunck, 1987).

La investigación empírica ha evidenciado que la autoeficacia académica predice los niveles de rendimiento en la escuela, de manera que los estudiantes con elevada autoeficacia suelen obtener altas calificaciones académicas (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011; Cassidy, 2012; Elias & MacDonald, 2008; Gore, 2006; McLaughlin, Moutray, & Muldoon, 2008; Lee, Lee, & Bong, 2014; Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005), así como mejores puntuaciones en aspectos relacionados con el comportamiento y el ajuste escolar, tales como una mayor participación en el aula (Galyon, Blondin, Yaw, Nalls, & Williams, 2012), el interés por el aprendizaje, la perseverancia y la prudencia (Weber & Ruch, 2012).

La autoeficacia está siendo estudiada de forma intensa y en relación con el rendimiento académico, el desarrollo intelectual y la creatividad entre otros. En todos

estos estudios los niveles de autoeficacia percibida han constituido una variable fundamental que afecta a la socialización y al éxito del niño.

Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y el rendimiento académico, disminuye las alteraciones emocionales, al mismo tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico, la prevención de conductas de riesgo y la mayor tolerancia al fracaso, así como también en el descenso de conductas antisociales (Carrasco y del Barrio, 2002).

2.1. La evaluación de la autoeficacia percibida

En nuestro idioma, existen diversos instrumentos que miden la autoeficacia académica, entre los que destacan la Escala de Auto-eficacia Académica para Estudiantes Universitarios (Wood & Locke, 1987) traducida al castellano por England (2010), el Inventario de Autoeficacia para el Estudio (Pérez y Delgado, 2006), la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (Chávez, Peinado, Ornelas, & Blanco, 2013), el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R; Pérez & Cupani, 2008; Pérez & Medrano, 2007), el Inventario de Expectativas y de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010), la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983).

De los siete instrumentos encontrados, la EAPESA es el único que cumple con los requisitos necesarios para ser aplicado en nuestra investigación, puesto que tiene por objetivo evaluar las creencias de autoeficacia específicamente en el ámbito educativo y es aplicable a estudiantes de secundaria. Las diversas validaciones sobre esta escala han aportado evidencias acerca de sus adecuadas propiedades psicométricas y de su naturaleza unidimensional (García-Fernández et al., 2010; Palenzuela, 1983). También, hallaron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre la autoeficacia académica percibida y las metas de rendimiento o logro y el autoconcepto académico.

En su validación inicial, Palenzuela (1983) encontró correlaciones positivas entre dicha escala y la motivación de logro, internalidad, autoestima, motivación de competencia, autodeterminación y con la deseabilidad social.

Diversos autores han descrito modelos a seguir a la hora de elaborar cuestionarios de autoeficacia. El primer paso sería delimitar el dominio conductual que pretende medir la escala (Bandura, 2001), ya que la autoeficacia no es un constructo

global, sino que está ligado a ámbitos de funcionamiento diferenciado, es decir, se trata un sistema de creencias ligado a las características de la tarea y del contexto en que debe desarrollarse (Bandura, 1977, Zimmerman, 1996). Mailbach y Murphy (1995) señalan que el primer paso para desarrollar escalas de autoeficacia consiste en determinar la especificidad *conductual* (establecer las conductas o habilidades que lo integran), *situacional* (circunstancias internas y externas bajo las cuales el sujeto deberá realizar la tarea) y *temporal* (la escala debe medir las creencias en el presente, no en una situación futura) de los ítems que compondrán la escala. En este sentido, Bandura en la “*Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*” (2001) también señala que los ítems tienen que redactarse en tiempo presente, deben medir lo que el sujeto puede hacer en ese momento concreto, no lo que podrá hacer en una situación futura, ya que de este modo estaría midiendo la intención de realizar la conducta, no la capacidad percibida. Una vez delimitado conceptual y teóricamente el constructo que se desea medir y elaborados los ítems, se debe comprobar empíricamente que esto es así, mediante un análisis de la fiabilidad. Los ítems deben mostrar correlaciones altas entre sí y con la escala. Si el coeficiente Alfa de Cronbach, muestra valores bajos, deberían descartarse esos ítems (Bandura, 2001). Otros autores (Villamarín Cid, 2003) consideran que este índice de consistencia interna no es el adecuado, y que un valor inferior al requerido, no indica necesariamente que el ítem no sea válido, ya que los ítems evalúan diferentes tareas dentro de un mismo dominio, y es posible que un sujeto se sienta eficaz para alguna de las tareas concretas y no para otras. Este problema tiene solución delimitando exhaustivamente el dominio que queremos medir y limitando al máximo las tareas que lo integran.

La EAPESA es una escala unifactorial que mide la autoeficacia académica percibida. Consta de 10 ítems valorados mediante una escala de diez puntos, aunque para este estudio la escala de estimación se redujo a 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) por ser más fácil su interpretación para los sujetos de estas edades (12-16 años). A mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida.

Las diversas validaciones sobre la EAPESA han aportado evidencias acerca de sus adecuadas propiedades psicométricas y de su naturaleza unidimensional (García-Fernández et al., 2010; Palenzuela, 1983), dicho análisis evidenció la estructura unidimensional de la escala, siendo el peso de todos los ítems superior a 50. Del mismo modo, García-Fernández et al. (2010), analizaron la estructura interna de la escala mediante Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio, en una muestra de adolescentes entre 12 y 16 años, este análisis indicó que los 10 ítems de la EAPESA saturaron en un único factor, siendo estas saturaciones superiores a 0.63, excepto para

el ítem 9 cuya saturación fue 0.53. La matriz de correlaciones inter-ítems reveló correlaciones adecuadas para todos los ítems, variando desde 0.30 a 0.70. Las correlaciones ítem-total también fueron adecuadas, variando desde 0.45 a 0.78. El coeficiente alfa de Cronbach para la escala fue 0.91. La fiabilidad test-retest, para un intervalo temporal de 10 semanas, fue 0.92. Las relaciones encontradas entre la EAPESA y otros cuestionarios conceptualmente afines apoyaron su validez de constructo (Palenzuela, 1983).

Relación con otras variables

Autoeficacia académica y metas académicas en Educación Secundaria

Desde que los psicólogos se han preocupado por comprender las condiciones del aprendizaje escolar, la motivación ha sido vista como el principal determinante del aprendizaje y del éxito académico (Gilman & Anderman, 2006), aunque con el transcurrir del tiempo, unas teorías han dejado paso a otras. Hoy la motivación se aborda, a la vez, desde varias perspectivas, siendo una de las más productivas aquella en la que se investigan las razones por las que los estudiantes se implican en las tareas escolares.

Aunque en la actualidad suelen distinguirse tres tipos generales de metas académicas – learning goals (también denominadas metas de dominio o centradas en la tarea-, que se centran en el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas); metas de rendimiento – performance goals (también denominadas metas centradas en el yo-, que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros), y metas de evitación del trabajo, work avoidance goals (motivación hacia la evitación de esfuerzo y el trabajo escolar). Se puede afirmar que los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de ejecución para demostrar su capacidad (Elliot, 1999).

Bandura (1997) postula que son las creencias de autoeficacia las que motivan al estudiante y le predisponen para situaciones futuras. Para Weiner (1979, 1985, 1986), son principalmente las atribuciones causales del éxito/fracaso académico las que provocan determinadas reacciones afectivas que influyen en la motivación. Otros autores (Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979) sostienen que el autoconcepto y las creencias de competencia y autovalía determinan su motivación académica. Otras investigaciones (Dweck, 1986; Nichols 1984; Ames, 1992), intentan explicar la motivación en base a las metas académicas, que están determinadas por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad. Las metas académicas se definen como

un modelo de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988). Según Locke y Latham (1990,2002) las metas académicas son una importante fuente de motivación porque centran la atención del estudiante en la diferencia entre su nivel actual de conocimientos y destrezas, y el nivel ideal que desea alcanzar.

Según el modelo de metas de logro formulado por Dweck (1986), las metas de rendimiento están ligadas a la creencia de que la inteligencia es una cualidad estable, no modificable, y claramente diferenciado del esfuerzo (Nichols, 1984) por lo que elaborarán juicios sobre su inteligencia en función de los resultados académicos obtenidos. Por otro lado, elegirán metas de aprendizaje aquellos sujetos que consideren la inteligencia como una capacidad modificable y unida al esfuerzo realizado.

Por otra parte, otras investigaciones (Hayamizu, Ito, y Yoshizaki, 1986; Hayamizu y Weiner, 1991) han identificado tres tipos de metas académicas, una de aprendizaje y dos de rendimiento. La principal diferencia con el modelo de Dweck se encuentra en la identificación de una meta de rendimiento orientada a la obtención de buenos resultados académicos (meta de logro) y otra orientada a obtener la aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores (meta de refuerzo social). La evidencia empírica muestra una alta correlación entre las dos metas de rendimiento, y una falta de correlación entre las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento. Otros autores (Elliot, 1999) clasifican las metas de rendimiento en metas de aproximación y evitación. Las metas de evitación del rendimiento suelen estar asociadas normalmente con un patrón negativo de creencias motivacionales y de conductas (Urdan & Schoenfelder, 2006). Investigaciones recientes muestran que los estudiantes pueden optar por diferentes metas de logro (rendimiento o aprendizaje) en función de la tarea y el contexto (Ames y Archer, 1988; Harackiewicz et al., 2000, 1997) favoreciendo a su rendimiento académico (Harackiewicz et al., 2000). Esta ventaja, sin embargo sólo se daría en estudiantes de Bachillerato y universitarios, mientras que los estudiantes de primaria y secundaria verían beneficiado su rendimiento si optan por metas de aprendizaje (Bouffard, Vezeau y Bordelau, 1998).

Está ampliamente demostrado que la autoeficacia académica percibida tiene un papel destacado en la motivación académica y en la elección de metas, en el esfuerzo y en la persistencia de los estudiantes en tareas consideradas difíciles (Bandura, 1997). Las metas académicas, al igual que la autoeficacia, son más efectivas cuanto más específicas (Locke et al., 1981; Earley, Wonjnarosky y Prest, 1987), pues centran la

atención del estudiante hacia un curso de acción concreto, mejor que las metas imprecisas e indeterminadas. Se ha demostrado suficientemente que la autoeficacia, la autorregulación y el dominio de estrategias de estudio efectivas son factores importantes en el rendimiento académico, junto a otros, tales como las aptitudes cognitivas, la responsabilidad en las tareas escolares, las aspiraciones educacionales de la familia y del propio estudiante y la calidad de la enseñanza impartida (Pintrich y De Groot, 1990; Wolters, 2004; Zimmerman y Kitsantas, 2005). En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje.

Algunos autores (Heyman y Dweck, 1992, Smiley y Dweck 1994) afirman que la conducta de los sujetos con diferentes orientaciones de meta depende de su capacidad percibida para esa tarea. Elliot y Dweck (1988) confirman la interacción entre capacidad percibida y orientación de meta, demostrando que los sujetos orientados al rendimiento con baja capacidad percibida están menos interesados en tareas desafiantes y son menos persistentes que aquellos con metas de rendimiento y alta capacidad percibida, o que aquellos con metas de aprendizaje independientemente de sus percepciones de capacidad.

De acuerdo con el modelo de Dweck (1986, Hayamizu y Weiner encontraron que la percepción de baja habilidad está negativamente relacionada con las metas de aprendizaje, mientras que Zimmerman y Bandura (1994) encontraron que la autoeficacia percibida en tareas de escritura correlacionaba positiva y significativamente con las metas de logro y con el rendimiento académico.

En resumen, los estudiantes con una alta autoeficacia académica percibida que muestren un patrón motivacional orientado al aprendizaje, se esforzarán y persistirán más ante tareas difíciles, pues su objetivo es aprender y dominar una tarea. Este patrón conductual también se verá reflejado en aquellos estudiantes con baja percepción de capacidad, pero orientados al aprendizaje. Estos sujetos se caracterizarán por una concepción de la inteligencia como algo maleable y unido al esfuerzo, por lo que la interpretación que hagan de sus éxitos y fracasos académicos siempre estará unida al esfuerzo personal realizado. Esto supone que un fracaso no afectará a la motivación ni a la percepción de autoeficacia, siempre que el sujeto considere que se debe a la falta de esfuerzo. Sin embargo, los estudiantes con alta autoeficacia percibida que adopten metas de rendimiento, orientadas a la obtención de buenos resultados académicos y a obtener la aprobación de padres y tutores, elegirán tareas de dificultad media, en las que puedan demostrar sus habilidades, pero no tan difíciles como para no conseguirlas

ni tan fáciles que no les permitan parecer competentes, mientras que si tienen una baja autoeficacia académica, optarán por tareas fáciles, que no supongan ningún reto, para evitar malos resultados y juicios negativos de padres y profesores. Estos sujetos se caracterizarán por una concepción de la inteligencia como algo estable y diferenciado del esfuerzo, considerando que a mayor inteligencia, menor esfuerzo. Por eso, al creer que sus resultados académicos son un reflejo de su inteligencia, intentarán evitar aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso. Por esto, las consecuencias motivacionales de un fracaso en sujetos con metas orientadas al rendimiento supondrán una disminución del autoconcepto y de la autoeficacia académica.

Autoeficacia académica y depresión en secundaria

La depresión en niños y adolescentes es una patología que, por su naturaleza y características, muchas veces no llega a diagnosticarse, pues las manifestaciones clínicas son diferentes a las de los adultos, los adolescentes no saben identificar sus síntomas como depresión y, muchas veces, los adultos no creen que a esa edad se sufra depresión. Es más frecuente en mujeres que en hombres, aunque esta diferencia no empieza a marcarse hasta la adolescencia (Culbertson, 1997). Una de las manifestaciones más frecuentes de la depresión infantil y adolescente es el deterioro escolar (Rosenberg, Schooler y Schoembach, 1989; Luthar y Blatt; Reinherz, Frost y Pakiz, 1991).

La influencia de la percepción de autoeficacia académica en depresión en estudiantes se basa en los pensamientos y sentimientos negativos sobre uno mismo que genera al enfrentarse a una tarea para la cual cree que no está capacitado. Según la Teoría Cognitivo Social de Bandura, los individuos juegan un papel proactivo en su adaptación, en vez de ser simples agentes sobre los que actúan estresores externos. Por lo tanto, la interpretación que el sujeto haga de los resultados de su conducta serán la causa del desarrollo de síntomas depresivos.

Una alta autoeficacia percibida reduce el estrés y reduce la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995). Según Carbonero (1999) el efecto de la autoeficacia está mediado por la ansiedad que producen las creencias de inadecuación e inhabilidad del individuo para hacer frente a determinadas tareas. En el contexto académico, las situaciones en las que el sujeto se enfrenta a una tarea de rendimiento pueden resultar estresantes, impredecibles y propensas a ir mal (Bandura, 1997), por lo que es en estas situaciones donde la percepción de autoeficacia juega un papel importante. Los estudiantes que dudan de su eficacia para hacer frente a situaciones inesperadas y contratiempos, experimentan ansiedad (Bandura, 1988), confusión (Wood y Bandura,

1983), tensión corporal y pensamientos y emociones negativas (Bandura et al., 1985), pueden pensar que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas (Pajares y Schunk, 2001). Se ha demostrado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no sólo de disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes (Hackett, 1995).

Mientras que los sujetos con baja autoeficacia se centrarán en los pensamientos negativos sobre su capacidad, los sujetos con alta autoeficacia académica evitarán los pensamientos y sentimientos negativos, y se centrarán más en la realización de la tarea, por lo que finalmente serán más capaces de realizarla correctamente. En población de niños y adolescentes se ha demostrado que aquellos que creen que no pueden controlar las demandas escolares sufren frecuentes síntomas depresivos (Bandura et al, 1996). En este sentido, Rosenberg, Schooler y Schoembach (1989) comprobaron la existencia de una relación causal bidireccional entre autoestima y depresión, asociada a un desempeño académico pobre. Además Pastorelli, Barbaranelli, Bandura y Caprara (1996) hallaron correlaciones significativas y negativas entre sintomatología depresiva y la baja autoeficacia académica percibida en niños y adolescentes.

Diferencias de género y edad en Autoeficacia académica en Educación Secundaria

Tradicionalmente, las investigaciones muestran que los chicos se sienten más seguros en cuanto a su rendimiento en matemáticas, ciencias y tecnología, (Hackett y Betz, 1989; Miura, 1987) y las chicas en áreas relacionadas con el lenguaje y las relaciones sociales (Lent, López y Bieschke, 1991; Pajares, et al., 1999). Sin embargo, en lo que respecta al rendimiento obtenido en estas materias, estas diferencias son cada vez menores (Eisenberg, Margin y Fabes, 1996). Las diferencias de género en la percepción de autoeficacia han sido justificadas por diversos autores en sus investigaciones. Por un lado, existen diferencias en el modo de contestar a las escalas de autoeficacia en función del sexo: mientras que los chicos son más autocomplacientes, las chicas suelen contestar con más modestia (Wigfield et al., 1996). Otro motivo radica en que muchas veces, las creencias de autoeficacia están sesgadas por estereotipos de género (Eisenberg, Marin y Fabes, 1996; Harter, Waters y Whitesell, 1997). Pajares y Valiente (2001) encontraron en un estudio realizado con estudiantes de secundaria, que las diferencias en autoeficacia en tareas relacionadas con “escritura”, que inicialmente mostraban un sesgo a favor de las chicas, desaparecían si

se anulaba la influencia de los estereotipos de género. Betz y Hackett (1983) en un estudio sobre el comportamiento vocacional, estudiaron la relación entre las creencias de autoeficacia en el área de matemáticas y la elección de carreras en estudiantes universitarios encontrando una fuerte relación entre las percepciones de autoeficacia para las matemáticas y la elección de carreras relacionadas a la ciencia, y que las expectativas de autoeficacia de las mujeres fueron significativamente menores que las de los hombres. En este sentido, algunos autores sostienen que niños y niñas tienden a percibirse similarmente eficaces en sus habilidades para las matemáticas durante los primeros años de escolaridad, pero, ya en el nivel medio los niños tienden a percibirse más eficaces que las niñas (Wigfield, Eccles, Maclver, Reuman y Midgley, 1991). Estas diferencias pueden explicarse por la orientación de género o estereotipos de género (Pajares, Miller y Johnson, 1999).

Estas diferencias en función del género apenas existen en los primeros cursos académicos, haciéndose cada vez más evidentes en cursos posteriores, en los que el descenso en autoeficacia percibida es más evidente en las chicas. Estos resultados coinciden parcialmente con los obtenidos por Carrasco y del Barrio (2002) en un estudio realizado con 543 sujetos de edades comprendidas entre 8 y 15 años, a los que se administró la escala de autoeficacia percibida para niños (Bandura, 1990). Los resultados mostraron una disminución significativa en autoeficacia percibida en función de la edad, pero en lo que respecta al género, fueron los chicos los que mostraron una disminución en autoeficacia social, académica y autorregulatoria, mientras que las chicas en autoeficacia social y autorregulatoria, aunque no en autoeficacia académica.

En lo que respecta a la percepción de autoeficacia en función de la edad, los hallazgos de diferentes investigaciones sugieren que, con la edad, la capacidad percibida se hace más específica y concreta, y que se produce un declive en la percepción de autoeficacia en la pre-adolescencia, que se incrementa posteriormente (Marsh, 1983, 1986; Rubin, 1978; Relich, 1983). La percepción de autoeficacia difiere según la edad, pues los niños pequeños tienen a sobreestimar su capacidad académica (Marsh, 1985), mientras que a lo largo de su desarrollo, y al aumentar su experiencia, esta percepción se hace más realista. En esta línea, Nichols y Miller (1984) encontraron que los estudiantes, con el crecimiento, desarrollan una concepción de la capacidad como rasgo estable (hacia los 10 años), mientras que anteriormente mantiene una teoría incremental de la inteligencia. Con la edad, los estudiantes comienzan a distinguir entre capacidad y esfuerzo, y comienzan a procesar la información de las diferentes fuentes (rendimiento, habilidades, aprendizaje vicario y refuerzo social) para formar sus propios conceptos de autoeficacia académica (Blumenfeld y cols, 1982).

3. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio fue analizar la relación de la autoeficacia académica con otras variables como son: *metas académicas, depresión y diferencias entre género y curso*, en una muestra representativa de estudiantes de Educación Secundaria.

4. HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta los resultados hallados por el autor de la escala y por otras investigaciones previas, se espera que:

H1: los estudiantes con puntuaciones elevadas en metas de aprendizaje y metas de logro o rendimiento (sacar buenas notas y avanzar en los estudios) informarán mayor autoeficacia académica que aquellos orientados hacia metas de refuerzo social o evitación de las críticas, ya que diversas investigaciones han encontrado que las metas de logro o rendimiento correlacionan positiva y significativamente con metas de aprendizaje, autoeficacia percibida y valor de las tareas (Bong, 2001). Así, es posible que el uso combinado de metas de aprendizaje y rendimiento o logro tenga efectos facilitadores y multiplicativos sobre el éxito académico (Elliot y Church, 1997; Pintrich, 2000; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996). Esta evidencia es especialmente poderosa ya que las relaciones positivas de metas de rendimiento con metas de aprendizaje, autoeficacia académica y otros patrones motivacionales adaptativos han sido observados a través de diferentes asignaturas y diferentes cursos académicos.

H2: la autoeficacia académica juegue un papel protector del self, evitando los pensamientos y sentimientos negativos sobre uno mismo que se generan al enfrentarse a una tarea para la cual un sujeto cree no estar capacitado. Por ello, los sujetos que se perciban como menos eficaces mostrarán puntuaciones más altas en depresión, evaluada a través del Cuestionario de Depresión Infantil (CDI)

H3: existan diferencias estadísticamente significativas de género en autoeficacia académica, siendo significativamente mayor en los chicos que en el de las chicas.

H4: el nivel de autoeficacia académica sea significativamente más bajo conforme los estudiantes avanzan de curso.

5. MÉTODO

5.1. Muestra

Se seleccionaron 100 estudiantes de Educación Secundaria, 25 alumnos por cada curso que componen desde el primer curso hasta el cuarto curso. El centro escogido para la realización del pase de cuestionarios fue el I.E.S. El Vinalopó de la localidad de Novelda (Alicante). El rango de edad fue de 12 a 16 años (M= 13,91 DT= 1, 25)

Tabla 1.

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
VARONES	16	10	14	9
MUJERES	9	15	11	16

5.2. Instrumentos utilizados

5.2.1. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Palenzuela, 1982).

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas es una escala unifactorial que mide la autoeficacia académica percibida en adolescentes y universitarios mediante 10 afirmaciones autorreferentes que miden la intensidad de la afirmación mediante un formato de respuesta Likert que varía de 0 a 9, pero nosotros para la realización de este estudio hemos reducido la escala a 4 puntos (1 = nunca, 4 = siempre) por ser más fácil su interpretación para los sujetos de estas edades (12-16 años). Por tanto la puntuación mínima es 0 y la máxima es 40, a mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida.

Para la construcción de esta prueba, Palenzuela (1983) se basó en la Teoría de la Autoeficacia de Bandura, un modelo de motivación cognitivo-social, integrado por variables de personalidad y motivacionales (locus de control, indefensión aprendida, autoeficacia percibida, atribución del éxito-fracaso y motivación intrínseca) que define la autoeficacia como la convicción de que uno puede ejecutar con éxito la conducta requerida para producir las consecuencias. Además, para su construcción, el autor tuvo en cuenta la definición de otras variables relacionadas, de modo que esta escala no resultase contaminada por ellas. Otra característica distintiva de esta escala radica en

el hecho de que para su construcción se siguieron las recomendaciones de Jackson (Jackson, 1970; Jackson y Paunonen, 1980), teniendo en cuenta no sólo sus propiedades psicométricas, sino también la validez de los ítems y la posible contaminación de la deseabilidad social.

La estructura factorial fue estudiando mediante análisis factorial exploratorio (Palenzuela, 1983). La escala ha demostrado poseer una adecuada fiabilidad, siendo su índice de consistencia interna de .91 y .82 y su fiabilidad test-retest de $r = .92$ y $r = .87$ en Palenzuela (1983) y García-Fernández et al. (2010), respectivamente. Asimismo, las correlaciones inter-ítem oscilaron entre .29 y .71 en la validación inicial de la escala y entre .37 y .71 en la validación realizada, posteriormente por García-Fernández et al (2010).

En nuestro estudio el Alpha de Cronbach ha alcanzado el valor de .81.

5.2.2. Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA, Achievement Goals Tendencias Questionnaire; Hayamizu & Weiner, 1991)

El CEMA es un autoinforme compuesto por 20 ítems diseñado para medir tres tendencias u orientaciones de metas identificadas mediante análisis factorial: a) Metas de Aprendizaje (MA), compuesta por 8 ítems que indican la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia, b) Metas de Logro (ML), compuesta por 6 ítems que reflejan la tendencia de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios y, c) Metas de Refuerzo Social (MRS), compuesta por 6 ítems que indican la tendencia de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores. Cada ítem se responde mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = nunca; 5 = siempre).

Las propiedades psicométricas del CEMA han sido analizadas en estudiantes españoles de educación primaria, secundaria y educación superior (González-Pienda et al., 2000; Inglés et al., 2009; Navas, González y Torregrosa, 2002; Valle, González-Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997), hallándose niveles aceptables de fiabilidad y validez del constructo.

En nuestro país, García et al., (1998) y Navas, González y Torregrosa, (2002) han analizado las propiedades psicométricas del instrumento en estudiantes de secundaria obteniendo valores similares a los encontrados por los autores originales. García et al, (1998) hallaron una alta fiabilidad y validez en el cuestionario y sus

subescalas, alcanzando valores de Alpha de Cronbach superiores a .80 en todos los casos y un análisis factorial ajustado a tres factores que presenta una alta explicación del constructo (MA = 34.4%, MRS = 16.3% y ML = 10%). En nuestro estudio el Alpha de Cronbach ha alcanzado el valor de .77 en todos los casos, y por lo que respecta a MA ha sido de .61, en MRS .64 y en ML .50.

5.2.3. Cuestionario de Depresión Infantil (CDI, Children's Depression Inventory; Kovacs & Beck, 1977)

El CDI es un cuestionario tipo autoinforme que valora la sintomatología depresiva en niños y adolescentes de 8 a 17 años. Consta de 27 ítems, cada uno de los cuales tiene tres posibles respuestas alternativas ej.: a) Estoy triste de vez en cuando, b) Estoy triste muchas veces, c) Estoy triste siempre) de las que el sujeto debe señalar aquella que describe mejor su situación durante las dos últimas semanas. Las puntuaciones en cada ítem oscilan entre 0 y 2 según la gravedad del síntoma evaluado.

El cuestionario aporta resultados sobre la Depresión total del sujeto y sobre las dos escalas que los constituyen: Disforia (humor depresivo, tristeza, preocupación, etc.) y Autoestima Negativa (juicios de ineficacia, fealdad, maldad, etc.).

El punto de corte, según el manual de CDI (Kovacs, 1992) se sitúa en 19, tanto en población española como extranjera, por lo que una puntuación directa igual o superior a 19 indica sintomatología depresiva tanto en varones como en mujeres de acuerdo con la tabla de baremación total de la prueba.

Existe una adaptación del CDI a la población catalana, realizada por la División de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona, que muestra una consistencia interna aceptable (Alpha de Cronbach= 0.75), una versión abreviada, el CDI-Short (Kovacs, 1992), que consta de 10 ítems, y su adaptación a la población española (del Barrio, Roa, Olmedo y Colodrón, 2002), cuyo índice de consistencia interna también es sensiblemente menor (=0.71). En este estudio se ha empleado la adaptación a la población española del CDI de 27 ítems (del Barrio Gándara y Carrasco Ortiz, 2004).

Para este estudio el Alpha de Cronbach dio un valor de .71, valor que se acerca a los arrojados por estudios anteriores.

5.3. Procedimiento

Para poder realizar el pase de cuestionarios, se llevó a cabo una entrevista con el jefe de estudios del centro I.E.S El Vinalopó y la orientadora, con el fin de exponer los

objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso para la realización y promover su colaboración. Se tuvo que obtener una autorización por parte de los padres de los participantes para conseguir realizar el proceso en el centro. Todos los padres y estudiantes fueron proclives a participar en esta investigación.

Los autoinformes fueron contestados de forma individual, voluntaria y anónima en el aula pertinente, se escogieron 25 alumnos por curso. Se solicitó a los participantes que cumplimentaran los datos de identificación y se leyeron en voz alta las instrucciones, haciendo énfasis en la importancia de no dejar respuestas sin contestar. Se permaneció en el aula durante la aplicación de las pruebas con tal de resolver las posibles dudas que aparecieran y verificar la correcta cumplimentación de las respuestas y datos de identificación.

6. RESULTADOS

6.1. Relación entre Autoeficacia Académica y Metas académicas en Educación Secundaria

Mediante análisis de correlación producto-momento de Pearson, se ha medido la relación entre las puntuaciones obtenidas en los tres factores que componen el Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (Hayamizu y Weiner, 1991); 1) Metas de Aprendizaje, 2) Metas de Refuerzo Social y 3) Metas de Logro, y las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (Palenzuela, 1983).

La interpretación de este coeficiente se ha realizado siguiendo los criterios de Cohen (1988), quien sugiere que valores iguales o mayores que 0.10 e inferiores a 0.30 indican una relación de pequeña magnitud, valores entre 0.30 y 0.49 indican una magnitud media y valores iguales o mayores de 0.50 indican un tamaño del efecto elevado.

Los resultados (tabla 2) indican que existe una relación estadísticamente positiva y de magnitud media entre autoeficacia académica y las metas de aprendizaje ($r = ,40$). La relación con las metas de refuerzo social indican una relación de pequeña magnitud ($r = ,11$), del mismo modo que la relación con las metas de logro ($r = ,30$).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
AUTOEFICACIA	29,7500	5,14512	100
MA	33,5600	4,07585	100
MRS	21,5700	5,10744	100
ML	26,1500	3,49711	100

Correlaciones

		AUTOEFICACIA	MA	MRS	ML
AUTOEFICACIA	Correlación de Pearson	1	,404**	-,113	,296**
	Sig. (bilateral)		,000	,262	,003
	N	100	100	100	100
MA	Correlación de Pearson	,404**	1	,162	,255*
	Sig. (bilateral)	,000		,108	,011
	N	100	100	100	100
MRS	Correlación de Pearson	-,113	,162	1	,377**
	Sig. (bilateral)	,262	,108		,000
	N	100	100	100	100
ML	Correlación de Pearson	,296**	,255*	,377**	1
	Sig. (bilateral)	,003	,011	,000	
	N	100	100	100	100

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

6.2. Relación entre autoeficacia académica y depresión en Educación Secundaria

Mediante análisis de correlación producto-momento de Pearson se han obtenido los coeficientes de correlación entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la Escala de Autoeficacia percibida Especifica de Situaciones Académicas (Palenzuela, 1983) y las puntuaciones obtenidas en la escala Depresión Total en el Cuestionario de Depresión Infantil, CDI (Kovacs & Beck, 1977).

Los resultados (tabla 3) indican que existe una correlación estadísticamente negativa y de magnitud pequeña ($r = -.21$) entre ambas puntuaciones.

Tabla 3.

	Media	Desviación típica	N
AUTOEFICACIA	29,7500	5,14512	100
DEPRESIÓN	50,9700	3,68578	100

		AUTOEFICACIA	DEPRESIÓN
AUTOEFICACIA	Correlación de Pearson	1	-,212*
	Sig. (bilateral)		,034
	N	100	100
DEPRESIÓN	Correlación de Pearson	-,212*	1
	Sig. (bilateral)	,034	
	N	100	100

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

6.3. Diferencias de género y edad en autoeficacia académica

Antes de realizar el análisis comparativo entre las puntuaciones medias de los grupos por género y edad, se aplicó la prueba de Levene, que indicó que se debe aceptar la hipótesis de igualdad de varianzas entre los grupos, $F(1,897) = 0,064$; $p = 0,80$.

La tabla 4 muestra las puntuaciones medias en autoeficacia académica de los estudiantes en función del curso. Como se puede observar, los cursos que ofrecen puntuaciones medias más bajas son 2º y 4º. Los datos indican que existen diferencias de curso estadísticamente significativas en autoeficacia académica.

Tabla 4.

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)
Autoeficacia académica	32,80 (3,59)	28,16 (6,69)	29,20 (4,39)	28,84 (4,32)

Para el contraste de medias post-hoc se ha utilizado el test de Scheffe por tratarse de grupos desiguales. Los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia académica entre los estudiantes de 1º y 2º, 1º y 4º. Como se observa en la siguiente tabla, los estudiantes de 1º informaron niveles significativamente más altos de

autoeficacia académica que los del resto de cursos, excepto con 3º de E.S.O., con los que no existen diferencias.

Tabla 5.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: AUTOEFICACIA

Scheffé

(I) CURSO	(J) CURSO	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1,00	2,00	4,64000*	1,38345	,014	,7031	8,5769
	3,00	3,60000	1,38345	,087	-,3369	7,5369
	4,00	3,96000*	1,38345	,048	,0231	7,8969
2,00	1,00	-4,64000*	1,38345	,014	-8,5769	-,7031
	3,00	-1,04000	1,38345	,904	-4,9769	2,8969
	4,00	-,68000	1,38345	,970	-4,6169	3,2569
3,00	1,00	-3,60000	1,38345	,087	-7,5369	,3369
	2,00	1,04000	1,38345	,904	-2,8969	4,9769
	4,00	,36000	1,38345	,995	-3,5769	4,2969
4,00	1,00	-3,96000*	1,38345	,048	-7,8969	-,0231
	2,00	,68000	1,38345	,970	-3,2569	4,6169
	3,00	-,36000	1,38345	,995	-4,2969	3,5769

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

La siguiente tabla muestra que las puntuaciones medias tanto de las chicas como de los chicos son prácticamente las mismas y se acepta la igualdad de las medias debido a que $p > 0,05$.

Tabla 6.

	Chicos	Chicas		
	M (DT)	M (DT)	F	P
Autoeficacia académica	29,71 (4,70)	29,78 (5,57)	0,773	0,382

7. DISCUSIÓN

La primera hipótesis de este trabajo (h1), planteaba que la autoeficacia académica correlacionaría positiva y significativamente con las metas académicas orientadas al aprendizaje, al logro y al refuerzo social. En este sentido se observó que aunque la percepción de autoeficacia en el ámbito académico correlacionó positivamente con las orientaciones de meta, salvo con las metas académicas orientadas al refuerzo social que correlacionó en sentido inverso por lo que a valores altos le suelen corresponder valores bajos de la otra y viceversa. Únicamente la relación con metas de aprendizaje resultó estadísticamente significativa, indicando que mayores puntuaciones en autoeficacia académica se relacionaban con una mayor tendencia a estudiar para aprender. Estos resultados no coinciden con los hallados en investigaciones previas en las que se han encontrado que las metas de rendimiento correlacionan positivamente con otros constructos motivacionales adaptativos como las metas de aprendizaje y la autoeficacia académica percibida (Bong, 2001; Elliot y Church, 1997; Pintrich, 2000; Roeser et al., 1996; Zimmerman y Bandura, 1994), y, por tanto, con el éxito académico (Dweck y Leggett, 1998; Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 1997, 1998). Además, en el análisis pormenorizado de los contenidos de los ítems se observa que la escala de autoeficacia hace especial referencia a la eficacia percibida para conseguir logros académicos (por ejemplo, “estoy preparado para conseguir muchos éxitos académicos o para obtener un buen expediente académico”) más que a la eficacia por mejorar en los conocimientos (relacionada con las metas de aprendizaje), la cual cosa no coincide con nuestro estudio, ya que a pesar de que en el análisis pormenorizado de los contenidos de los ítems se observe esto, nuestros resultados fueron estadísticamente más significativos en las metas orientadas al aprendizaje.

En otras investigaciones se ha indicado que la motivación académica es un factor relevante en la predicción del rendimiento académico (Inglés, García-Fernández et al., 2009; Steinmayr & Spinath, 2009) y en la prevención del fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios (Alderman, 2008; Meece et al., 2006; Valle et al., 2010), ya que actúa facilitando la aparición de estrategias de aprendizaje que mejoran el rendimiento académico de los alumnos a través de un análisis más profundo de la información (Covington, 2000). Además, dichos resultados coinciden con el marco teórico elaborado por Bandura, el cual, trasladado al ámbito escolar nos indica que aquellos alumnos con elevadas expectativas de eficacia se esfuerzan más y son más persistentes en la consecución de una tarea, generan un mayor rendimiento académico y responden más eficazmente a las tareas escolares (Barraza, 2010).

Los resultados de este estudio parecen apoyar, una vez más, la teoría del contenido de las metas o las metas múltiples propuesta por Wentzel (2005). Según esta perspectiva teórica, las metas académicas y sociales de los estudiantes están relacionadas y la coordinación de éstas contribuye de manera significativa al éxito escolar.

La siguiente hipótesis (h2) planteaba la posibilidad de que la autoeficacia académica jugase un papel protector del self, evitando los pensamientos y sentimientos negativos al enfrentarse a una tarea para la cual un sujeto crea no estar capacitado. Por ello se hipotetizó que los sujetos que se perciban como menos eficaces académicamente mostrarán mayores puntuaciones en depresión. Los resultados obtenidos en nuestro estudio confirman esta hipótesis, mostrando que existe una correlación negativa estadísticamente significativa y de magnitud pequeña, entre ambos constructos, apoyando la validez de constructo de la escala de autoeficacia académica. Esta relación ha sido empíricamente demostrada en numerosos estudios, como el realizado por Carrasco y del Barrio (2002), quienes encontraron una correlación negativa entre la subescala de autoeficacia general y las puntuaciones del CDI.

Estos resultados confirman el hecho de que la autoeficacia académica percibida es un factor decisivo en el desarrollo de síntomas depresivos, jugando un papel amortiguador o mediador de los sentimientos negativos que se generan ante un fracaso académico. Los resultados sugieren que conforme aumentan las creencias del sujeto en sus propias capacidades para realizar una determinada tarea académica, el alumno presenta una menor probabilidad de padecer ansiedad. Esto es porque los alumnos con altos niveles de expectativas de eficacia afrontan las demandas con optimismo e interés y, por tanto, presentan una menor probabilidad de mostrar síntomas de ansiedad (Barraza, 2010).

Respecto a la hipótesis número 3 de esta investigación que consistía en examinar las diferencias de género en autoeficacia académica. Los resultados indicaron que tanto los chicos como las chicas obtuvieron las mismas puntuaciones medias en autoeficacia académica percibida, por lo que se rechazó la hipótesis planteada inicialmente. Estos resultados no coinciden con investigaciones anteriores, en las que según Smith, Sinclair y Chapman (2002), existe un perfil diferencial de autoeficacia académica según el género y que podría deberse al estilo atribucional del género masculino, caracterizado por atribuir el éxito a causas internas y estables y el fracaso a causas externas e inestables, lo cual ejerce un efecto protector de la autoeficacia, mientras que las chicas tienden a atribuir sus logros al esfuerzo, lo que puede incidir en

una disminución de la percepción de autoeficacia ante los fracasos (Lightbody et al., 1996; Gerogiu, 1999; Powers y Wagner, 1984). Además, Hackett & Betz (1981), sugieren que las diferencias de género en autoeficacia percibida pueden deberse a las diferentes formas en que experimentan chicos y chicas cada una de las cuatro fuentes de autoeficacia. Así, al considerar los logros de ejecución anterior como una de las fuentes más importante de autoeficacia (Zeldin, 2000), estos autores hallaron que los niños son expuestos a un mayor rango de experiencias en una gran variedad de áreas fuera del hogar, mientras que las niñas son expuestas tradicionalmente a un mayor número de experiencias dentro del hogar. Esta exposición diferencial a cada una de las fuentes de autoeficacia, basada en un proceso de socialización diferencial entre los géneros da lugar a que las mujeres desarrollen una autoeficacia más baja que los hombres para tareas típicamente masculinas. Tampoco coinciden los resultados obtenidos en nuestro estudio con otros previos donde Saunders et al. (2004) encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres así como mayores deseos de terminar sus estudios. Nosotros no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en nuestra muestra entre hombres y mujeres.

Por último, respecto a las diferencias de curso en autoeficacia académica que es la hipótesis número 4, los resultados indican que los estudiantes de primer curso experimentan un notable descenso en autoeficacia académica percibida cuando pasan a 2º curso, incrementan esta percepción al pasar a 3º, para volver a descender en 4º curso. Esto indica que las percepciones de autoeficacia académica en la E.S.O. son similares y significativamente más altas en 1º y 3º curso, y similares y significativamente más bajas en 2º y 4º curso. Estos datos son parcialmente coincidentes con la hipótesis planteada, pues a pesar de que los estudiantes de 1º curso poseen índices de autoeficacia académica significativamente mayores que en cursos posteriores (2º y 4º), estos índices son similares a los que tienen los estudiantes de 3º. Las investigaciones sobre la evolución de la autoeficacia académica, sugieren que con la edad, los estudiantes son más conscientes de sus limitaciones y habilidades, lo que influye en una percepción de autoeficacia más realista y, en la mayoría de los casos, más baja. En el caso de los estudiantes de E.S.O., el descenso de autoeficacia académica en 2º y 4º de E.S.O podría explicarse por el hecho de que ambos cursos suponen el final del primer y segundo ciclo de la E.S.O, respectivamente, lo que implica un mayor nivel de dificultad y exigencia para los estudiantes ya que éstos deben aprobar todas las asignaturas para seguir avanzando en su carrera académica. Son, por tanto, dos cursos donde las valoraciones y el cuestionamiento de la autoeficacia académica pueden alcanzar niveles

más elevados. En cualquier caso, este estudio revela que existen diferencias estadísticamente significativas en el grado o intensidad de la autoeficacia académica manifestada en función del el curso académico, pero no del género cómo se ha podido observar en la tabla 6.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que futuras investigaciones deberían examinar: el uso del CEMA como medida de las metas académicas no tiene en cuenta la diferenciación entre tendencias de aproximación y de evitación como dimensiones independientes, tanto en el caso de las metas de aprendizaje como en el caso de las metas de rendimiento (Pintrich, 2003). Por ello, futuros estudios deberían analizar cómo se relaciona la conducta con estos dos tipos de metas de aprendizaje. Aunque el muestreo empleado en este estudio garantiza la representatividad de la muestra, esta se compone únicamente de estudiantes de ESO, por lo que los resultados obtenidos en el mismo no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos como Educación Infantil, Educación Primaria, Bachillerato y Educación Superior.

Futuros trabajos deberían confirmar si los resultados hallados en ESO difieren o se mantienen en otros niveles educativos con el fin de incrementar la validez externa de estos hallazgos, y es importante resaltar que en esta investigación se han empleado únicamente medidas de autoinforme, lo cual puede introducir sesgos derivados de la deseabilidad social, aspecto este particularmente importante cuando se evalúa la conducta prosocial. En este sentido, la investigación futura debería emplear distintos procedimientos de evaluación tales como, por ejemplo, nominaciones sociométricas y escalas de valoración por los iguales y profesores

En resumen, las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Miller, Berhrens y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez Pons, 1992). La aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo, muestra como los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica, obtienen mejores resultados académicos, son más capaces de regular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación por el aprendizaje. Los resultados obtenidos en el presente estudio apoyan empíricamente la teoría de Bandura respecto al papel de la autoeficacia en la regulación del comportamiento. También se muestran evidencias del papel protector de la autoeficacia, que actúa como filtro de las

cogniciones negativas de los sujetos sobre su propia capacidad y evitando síntomas depresivos en estudiantes (Bandura, 1995).

Asimismo, cabe señalar que la autoeficacia percibida en el ámbito académico es un aspecto destacable no únicamente desde el punto de vista del estudiante, sino que, tal y como muestran estudios recientes (Pacheco, García y Díez, 2009), la autoeficacia percibida por los profesores sobre su propio desempeño también influye en la forma de estructurar su docencia en la enseñanza, en relación a los materiales y textos utilizados en sus clases.

Dado que la mejora en las expectativas de autoeficacia puede incrementar la motivación y el rendimiento en tareas de aprendizaje, los esfuerzos educativos deben enfocarse hacia el aumento de los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes, fortaleciendo la autoestima y el autoconcepto, lo que a su vez favorecerá la motivación hacia el logro, las relaciones interpersonales y en general la forma partícula de desenvolverse frente a diversas tareas y desafíos que se les presenten (Bandura, 1987, Roa, 1990)

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A, Pastorelli, C., y Barbaranelli, C. (199) Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of personality and social psychology*, 76, (2), 258-269.
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., Y Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571.
- Bong, M. (2000). Cross- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Annual meeting of the american educational reserach association*, 24-28.
- Bong, M. (2002). Stability and structure of self-efficacy, task-value, and achievement goals and consistency of their relations across specific and general academic contexts and across the school year. *Annual meeting of the american educational research association*, 1-5.
- Carrasco, M. A., del Barrio, M. V. (2000). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Del barrio, V., Roa, M. L., Olmedo, M. y Colodrón, F. (2002) Primera adaptación del CDI-S a población española. *Acción psicológica*, 3, 263-272.

- García-Fernández, J.M., Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., Ruiz-Esteban, C., Pastor, Y., Martínez Zaragoza, F., Espada, J.P. Y Delgado, B. (2006). *Analysis of the self-concept dimensionality in a Spanish sample of Secondary School students*. Trabajo presentado en el 26th Congress of Applied Psychology, Julio, Atenas.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., Y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Educational Psychology*, 3(1), 61-74.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Pérez Sánchez, A. M., Y Lagos San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje.
- Hayamizu, T. ; Ito, A.; Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Inglés, C.J., García-Fernández, J.M. Castejón, J.L., Valle, A., Delgado, B. y Marzo, J.C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the Achievement Goal Tendencies Questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1048-1060
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. Y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465
- Pacheco, D.I., García, J.N. y Díez, C. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 5-23
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185- 219.
- Schunk, D.H. (1996). Self-efficacy for learning and performance. *Annual meeting of the american educational research*, 8-12
- Schunk, D.H. Y Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. En F. Pajares Y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 71-96). USA: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B.J. Y Cleary, T.J. (2006), Adolescents' development of personal agency. En F. Pajares Y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 71-96). USA: Information Age Publishing